L'erreur: un repère pour un changement de stratégie pédagogique

Error as a Marker for a Change of Pedagogical Strategy

Ghlamallah Bouchiba Zineb
University of Oran –Algeria
z_bouchiba@yahoo.fr

To cite this article:
Ghlamallah Bouchiba, Z. (2009). L'erreur : un repère pour un changement de stratégie pédagogique. *Revue Traduction et Langues 8(1),* 45-55.

Résumé : *Dans cet écrit, nous essayons de montrer d'un point de vue théorique, comment, en partant des études sur l'Analyse d'Erreurs a priori, suivies de celles sur l'interlangue, l'intérêt de la recherche s'est porté sur une notion très polysémique : celle de stratégie. Du point de vue de la pratique didactique, nous donnons quelques exemples de stratégies identifiées à partir de productions idiosyncrasiques d'apprenants algériens basées sur la connaissance que ces derniers ont de la langue arabe et du français: nous pouvons voir qu'une fois la stratégie identifiée, il est possible d'utiliser la mise en relation observée chez l'apprenant, comme base de réflexion sur la langue étrangère de manière à ce qu'il en comprenne mieux le fonctionnement et qu'il puisse recourir à des stratégies de plus en plus efficaces.*
Mots clés : *Analyse des erreurs, pratiques didactiques, apprenants algériens, langue étrangère, stratégie d'apprentissage, stratégies de traitement d'erreurs.*
Abstract: *This paper tries to show from a theoretical point of view how, starting from the Error Analysis studies, followed by those on the Interlanguage, research has focused on a polysemic notion: strategy. Alternatively, from the point of view of didactic practice, this work also provides some examples of learning strategies that are detected in the idiosyncratic productions of Algerian learners and that are based on their knowledge of Arabic and French. The results demonstrate that once the strategy is developed, a learner may use it as a basis for reflection on the foreign language. Such use might induce learners to understand better how that foreign language works and how they can increasingly use those strategies effectively.*
Keywords: *Error analysis, teaching practices, Algerian learners, foreign language, learning strategy, error treatment strategies.*

1. Introduction

C'est aujourd'hui devenu un lieu commun de dire qu'il "ne suffit pas d'enseigner pour que nos élèves apprennent" (Meirieu, 1986 : 11). Il faut enseigner, mais il faut aussi leur apprendre à apprendre ; mais pour cela, il nous faut d'abord tenter de comprendre comment ils apprennent. Il nous arrive parfois d'avoir des réactions d'incompréhension et de rejet face aux erreurs de nos élèves, parce que nous trouvons ces erreurs trop stupides et que nous considérons que ces élèves ne

Corresponding author : Ghlamallah Bouchiba Zineb

travaillent pas du tout ; d'autres fois, nous nous sentons envahis par un profond sentiment de déception et nous nous décourageons parce que nous doutons de nos propres capacités à exercer notre métier. C'est parce que nous avons souvent tendance à oublier que ces erreurs font partie intégrante de l'apprentissage, et que notre attitude face à l'erreur peut découler de vieilles représentations profondément enfouies, parce qu'inconsciemment construites durant notre scolarité, au contact de maîtres aux conceptions très traditionnelles, et pour lesquels la moindre faute méritait un coup de règle sur les doigts.

Il faut rappeler que le courant de recherche sur les erreurs a compté, dans les années 70, parmi les paradigmes de recherche les plus importants et les plus féconds en linguistique appliquée. Si du point de vue théorique, l'Analyse d'erreurs ne s'est développée que pendant une durée très courte, elle n'en a pas moins contribué à une meilleure compréhension des processus d'apprentissage, et par là même, à l'amélioration de l'enseignement des langues. Il ne faut pas oublier non plus que dans des études plus récentes, elle retient encore aussi bien l'intérêt des chercheurs (Marquilló : 2003), que celui d'enseignants qui y recourent dans d'autres domaines que celui des langues, notamment pour diagnostiquer des difficultés en mathématiques (Stegen, Géron et Daro : 2007). Par ailleurs, elle a été intégrée au processus de traitement de l'information (Diederichs : 2001), et dans des logiciels informatiques destinés à l'enseignement (Lafarge : 2007). Nous nous devons donc de constater qu'elle peut toujours être considérée aujourd'hui comme un "outil" susceptible de nous aider à voir les erreurs autrement, et par là à modifier notre pratique pédagogique.

2. De l'Analyse des erreurs

L'une des premières voies ouvertes en Linguistique Appliquée pour essayer de mieux appréhender les processus d'apprentissage, est celle qu'a dégagée, dans les années 60, l'analyse d'erreurs (AE).

Au début, l'AE est d'abord utilisée pour servir d'appui méthodologique aux principes théoriques sur lesquels se fonde l'Analyse Contrastive : d'une part, les erreurs révèlent les difficultés des élèves, et celles-ci sont dues aux différences entre la langue maternelle (LM) de l'apprenant et la langue étrangère (LE) qu'il apprend, et aux "mauvaises habitudes acquises en LM". D'autre part, les erreurs sont aussi le résultat de méthodes d'enseignement peu approprié ; l'élaboration des contenus d'enseignement doit se baser sur la comparaison des descriptions linguistiques, et leur progression doit partir des ressemblances entre les deux langues (LM et LE) et terminer par les aspects de langue les plus divergents.

Les premières analyses d'erreurs doivent se faire pour découvrir d'abord les zones susceptibles de présenter des difficultés pour les apprenants, et identifier toutes les déviances observées (phonologiques, morphosyntaxiques, commises par addition, omission, etc.), et pour élaborer ensuite des matériaux pédagogiques suffisamment "efficaces" pour que les erreurs cessent de se produire.

ISSN : 1112 – 3974

Mais très vite, ces AE montrent que beaucoup d'erreurs prévues par l'analyse contrastive, celles notamment dues aux différences avec la LM, ne se retrouvent pas systématiquement chez tous les apprenants, c.-à-d. seulement chez certains d'entre eux, et pas du tout chez d'autres ; mais par contre, elles peuvent s'observer chez des natifs. De même, certaines déviances identiques se produisent non seulement chez des apprenants de langues maternelles différentes, mais aussi dans le cas de langues voisines.

Ces résultats ne confirment pas les principes théoriques de l'analyse contrastive a priori : non seulement ils ne peuvent expliquer ces erreurs, mais en plus, il n'est pas aussi simple de les éliminer. En fait, elles sont bien inévitables, et en 1967, Corder (1980) en vient à démontrer que :

- D'abord dans une AE, ce qui est important, ce n'est pas d'identifier la nature de l'erreur, mais d'essayer d'en expliquer la cause ;
- Ensuite, que l'erreur est un phénomène normal comme pour les enfants qui apprennent leur LM ; elle est même "nécessaire" aussi pour l'apprenant d'une LE, parce qu'elle est la preuve que celui-ci est en train d'acquérir le nouveau système linguistique, et qu'elle révèle sa grammaire intériorisée et les stades successifs de son apprentissage.

C'est ainsi que l'AE dépasse les limites de l'hypothèse a priori pour faire place aux analyses a posteriori, et déboucher ensuite sur les études d'interlangue.

3. Aux stratégies d'apprentissage

L'analyse d'erreurs contribue à montrer que le postulat selon lequel l'efficacité de l'enseignement est la condition nécessaire et suffisante pour que l'apprentissage se fasse n'est plus valide, et l'intérêt se tourne alors vers l'intervention active de l'apprenant et de son implication dans son propre apprentissage: l'un des objectifs des recherches sur l'interlangue devient l'étude de l'ensemble de la production de l'apprenant (énoncés déviants et corrects inclus), pour en induire la connaissance qu'il a de la LE, et découvrir les processus sous-jacents à son apprentissage. Deux axes de recherches se développent :

- Le premier axe explique les erreurs par les stratégies : celles-ci relèvent d'un processus psychologique (conscient ou inconscient) de formulations et de vérifications d'hypothèses sur la nature du nouveau système à acquérir. Pour Selinker (1972) par exemple, l'apprenant met en œuvre, dans son effort d'appropriation d'une nouvelle langue, des stratégies de transfert de la LM, de surgénéralisations, de simplification et d'analogie : ce sont elles qui sont à l'origine des erreurs commises.
- Le deuxième axe de recherches explique aussi les erreurs par les stratégies, mais cette fois celles-ci sont définies comme étant des "processus cognitifs" et de développement de l'interlangue, ceci indépendamment du fait que les

ISSN : 1112 – 3974

> stratégies soient ou non cause d'erreurs. Si leur mise en œuvre peut avoir comme résultats des hypothèses qui ne sont pas nécessairement cause d'erreurs, et qu'elles peuvent aussi mener à une performance qui coïncide avec la langue cible (LC), ce sont les stratégies qui doivent devenir elles-mêmes objet d'étude, pour comprendre dans quelle mesure elles peuvent contribuer à expliquer la formation de l'interlangue et les étapes consécutives de la construction de la grammaire intériorisée.

Avec l'abandon des thèses behavioristes et le développement des théories cognitives, la recherche se centre sur cette conception cognitive de l'apprentissage : l'appropriation d'une LE est conçue non plus en termes de transferts et d'interférences, mais en tant que "processus créatifs dont l'apprenant est le moteur" (Galisson, 1980 : 70). L'erreur cesse d'être considérée comme une faute à proscrire, et se conçoit comme le résultat de stratégies d'apprentissage.

4. Développement de la notion de stratégie

Utilisé au début des années 70 sans être clairement défini, le concept de stratégie revêt, dès la fin de la même décade, une importance de plus en plus grande ; l'intérêt se porte sur la nature des stratégies, et les tentatives de définitions sont nombreuses.

Pour reprendre quelques traits principaux tirés des différentes descriptions, nous pouvons dire, dans un sens large, qu'employer une stratégie revient à faire quelque chose (opération mentale, activité consciente ou non), en vue d'obtenir un résultat (faciliter l'assimilation de nouvelles données); mais comme cette signification peut se retrouver dans beaucoup d'autres termes tels que technique, tactique, plan, procédé, etc., les dénominations pour le même concept changent tellement d'un chercheur à l'autre, que González y Asensio (1991: 65) en viennent à se demander si ces chercheurs parlent bien de la même chose. Dans un sens plus strict, nous la définirons ici comme étant une "activité d'une personne qui réalise consciemment une action optimisée en vue d'une fin précise explicitement posée" (Bressoux et Dessus, 2003 : 213).

Dans les années 90, de nombreuses publications attestent de l'intérêt porté aux processus d'apprentissage en action, et marquent l'importance d'une approche pédagogique en termes de stratégies (Monereo : 1990 ; Lacasa y Herranz : 1995). Aujourd'hui, cette notion semble toujours aussi féconde, car avec le développement des recherches sur les modèles métacognitifs, l'accent est mis sur l'étude de la relation entre les connaissances métacognitives et la capacité à contrôler l'auto-apprentissage, et la réflexion sur les stratégies métacognitives et le rôle de l'enseignant en tant que médiateur, pour aider l'apprenant à activer ses connaissances métalinguistiques (Cyr : 1998 ; Hamis : 2002 ; Sagnier : 2005).

ISSN : 1112 – 3974

5. Quelques exemples de stratégies

Dès le début des recherches sur l'interlangue, les premières délimitations de significations ont permis d'établir des distinctions entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication. Puis, d'autres différenciations ont été mises en évidence, comme celles faites par exemple en psychologie, entre microstratégies et macrostratégies (Nisbet et Schucksmith : 1987), et aussi dans le domaine de la résolution de problèmes, où la recherche de la solution se fait à l'aide de stratégies heuristiques (en tenant compte seulement des aspects susceptibles de mener à la solution), ou de stratégies algorithmiques (en passant en revue toutes les possibilités de solution).

Mais ce ne sont pas les seules distinctions; en effet, on peut se rendre très vite compte en lisant quelques travaux sur le sujet, que les stratégies varient d'une discipline à l'autre (psychologie ou didactique), selon le type de tâche à exécuter, son niveau de difficulté, selon l'individu (âge, sexe, connaissances préalables, motivation, représentations, etc.), les variables socioculturelles, la situation d'apprentissage (institutionnelle ou extrascolaire), la langue (maternelle ou étrangère), la matière (mathématiques, langue, etc.), et dans le cas d'une production linguistique par exemple, d'autres "facteurs interviennent" encore comme le "rapport au langage, le développement cognitif, les pratiques de langage, […] le rapport du locuteur à la tâche linguistique qu'il effectue, […] et la situation de communication" (Galisson, 1980: 72).

Les diverses définitions et descriptions ont donné lieu à de nombreuses classifications dans lesquelles on retrouve parfois des points de vue convergents, mais avec des désignations différentes : à titre indicatif, nous ne citerons ici que deux des classifications les plus connues, parce qu'elles sont souvent citées en référence dans les travaux sur les stratégies : ce sont celles de O'Malley et Chamot (1990/1995) et d'Oxford (1990).

O'Malley et Chamot distinguent trois groupes de stratégies :

- **Stratégies métacognitives :** ce sont des stratégies générales, mais d'ordre supérieur et qui peuvent s'utiliser dans des tâches différentes. Elles sont liées à des activités de contrôle de l'apprentissage personnel (comme le contrôle de l'attention et de la compréhension, la planification et l'auto-évaluation).
- **Stratégies cognitives :** ce sont des démarches spécifiques au traitement et l'utilisation des contenus linguistiques. Il s'agit notamment de la prise de notes, du résumé, de la synthèse et de la mise en relation des nouvelles données.
- Stratégies socioaffectives : elles concernent les échanges en LE avec les pairs et les locuteurs natifs de la LC (comme les questions posées à des fins d'éclaircissement, le travail en groupe et l'apprentissage coopératif), et les

ISSN : 1112 – 3974

conditions d'interactions et les aspects affectifs et émotionnels (comme le contrôle de l'anxiété).

La classification de Rebecca Oxford est beaucoup plus détaillée que la précédente ; elle y distingue deux classes de stratégies, avec trois groupes dans chaque classe :

- Les stratégies indirectes sont des stratégies d'ordre général ; elles sont liées au contrôle et au guidage du processus d'apprentissage.
- Stratégies métacognitives : elles sont destinées à planifier, diriger et autoévaluer l'apprentissage : les capacités, les connaissances personnelles et les résultats.
- Stratégies affectives : elles assurent le contrôle des propres émotions et de l'affectivité en relation avec l'apprentissage (comme la motivation et la gestion du stress).
- Stratégies sociales : elles permettent, grâce aux questions et aux échanges langagiers et la coopération, d'accroître les interactions et de faciliter la communication.
- Les stratégies directes servent au traitement et l'utilisation des données linguistiques, et au développement des quatre skills (expression écrite et orale et compréhension écrite et orale).
- Stratégies cognitives : ce sont les opérations mentales (comme le raisonnement, la déduction et l'induction, l'analyse de contenu, la traduction et l'analyse contrastive) utilisées par l'apprenant pour que son apprentissage devienne significatif.
- Stratégies mnémoniques : elles servent à organiser l'information de manière à pouvoir la garder en mémoire à long terme et la récupérer pour l'utiliser (comme la révision, la répétition, les procédés mnémotechniques et l'utilisation d'images mentales).
- Stratégies compensatoires : il s'agit de stratégies basées sur la LM ou sur une éventuelle langue seconde ; elles ont pour but de faciliter la pratique orale de la langue, d'éviter l'interruption de la communication (emprunt, traduction littérale), et d'adapter les propres performances aux connaissances acquises (simplification, paraphrase).

Ces deux classifications permettent de se faire une idée du nombre de stratégies mises en évidence par les chercheurs ; mais il reste encore à distinguer les stratégies d'enseignement des stratégies d'apprentissage, et délimiter la signification que nous leur donnons ici :

En situation d'enseignement, les stratégies désignent "un ensemble d'opérations et de ressources planifiées ou décidées par l'enseignant, visant l'atteinte d'un but, compte tenu d'une situation dont seulement certains paramètres

ISSN : 1112 – 3974

sont connus" (Bressoux et Dessus, 2003 : 214). En d'autres termes, ce sont des procédés choisis par les enseignants en fonction d'une situation donnée, et utilisés dans le but de rendre leur enseignement plus efficace ; plus précisément, il s'agit ici de montrer à l'apprenant comment apprendre à exploiter ses erreurs et de le guider de manière à ce qu'il développe sa capacité à apprendre.

6. Quelle(s) stratégie(s) ?

Si on se place dans une perspective cognitiviste, on peut partir du postulat que dans tout apprentissage, ce qui est déterminant, c'est ce que l'on sait déjà (Ausubel : 1990). Piaget a bien montré que les nouvelles connaissances se construisent sur des données déjà acquises ; on mobilise ces acquis et on réorganise leur enrichissement grâce à une série de mises en relation successives, les données antérieures servant d'ancrage à celles qui les suivent.

Dans les conceptions neopiagétiennes du développement cognitif, les stratégies mises en œuvre dans une situation d'apprentissage sont des stratégies qui se fondent sur les connaissances déjà intégrées et conservées en mémoire à long terme. Une fois mises en relation avec la mémoire de travail, elles évoluent, deviennent de "plus en plus complexes" et se transforment durant le développement de manière à ce qu'une stratégie plus simple préexistante soit à chaque fois réorganisée ou remplacée par une autre stratégie plus élaborée. Ceci veut dire que si une stratégie peut se modifier, elle peut aussi changer de statut, et –à condition qu'il y ait prise de conscience sur l'erreur et réflexion sur la langue– de simple stratégie compensatoire en début d'apprentissage, elle peut devenir chez un même sujet, une stratégie cognitive.

Partant de ces principes, pour que nos élèves apprennent, il faudrait pouvoir mettre en place une situation réelle d'apprentissage, c.-à-d. nous efforcer de développer des stratégies adaptées aux stratégies d'apprentissage de nos élèves. En d'autres termes, puisque ceux-ci élaborent des stratégies en s'appuyant sur les connaissances linguistiques dont ils disposent déjà dans leur LM et leur seconde langue, et puisque nous, en tant qu'enseignants partageons ces connaissances avec eux, l'une des stratégies à proposer serait une activité métalinguistique qui faciliterait la compréhension et donc l'assimilation, et qui éviterait le recours à une mémorisation mécanique qui ne permettrait pas l'intégration des données et serait très vite oubliée. Cette activité serait basée sur une analyse contrastive des microsystèmes des langues en présence.

Au cours de notre pratique didactique quotidienne, nous avons pu nous rendre compte que d'une manière générale, les apprenants de langue espagnole ont tendance à recourir, pour les productions écrites imposées, à toutes les connaissances linguistiques dont ils disposent; toutefois, ces recours ne se font pas systématiquement de la même manière, et surtout, ces recours sont très différents selon l'implication de chaque apprenant dans son propre apprentissage, ses connaissances antérieures, les enseignants qu'il a eu auparavant, la manière dont il

ISSN : 1112 – 3974

a appris à apprendre et à structurer ses connaissances, et ses besoins de communication.

Selon le cas, ils peuvent s'appuyer sur le français, lorsqu'ils perçoivent une certaine proximité morphologique avec l'espagnol; ils peuvent également recourir à l'arabe dialectal, en en transférant l'acception d'un mot à un mot que l'espagnol n'a pas; et lorsqu'il s'agit de structuration de phrases, ils s'appuient plus souvent sur l'arabe standard; par exemple, l'usage du pronom personnel sujet obligatoire en français, n'est pratiquement jamais repris en espagnol, et c'est la règle d'omission usuelle en arabe qui prévaut. Pour l'ordre SVO également : il semble que l'inversion VSO soit perçue dans l'interlangue presque comme une règle obligatoire.

C'est entre autres, l'une des raisons qui nous a amenée à penser que les stratégies basées sur l'arabe scolaire sont des stratégies destinées à l'intériorisation des règles de la LC, alors que celles basées sur la connaissance du français sont mises en œuvre pour communiquer.

De quelle manière recourent-ils plus précisément à leurs connaissances linguistiques antérieures ? Les exemples sont nombreux, mais nous n'en citerons ici quelques-uns pour illustrer les cas que nous venons d'évoquer, et montrer qu'ils peuvent aussi bien s'appuyer sur un mot que sur une structure. Il nous faut d'abord préciser que s'agissant ici de stratégies identifiées à partir de productions écrites par des apprenants (de niveau intermédiaire), nous pouvons les désigner étant des stratégies "d'accomplissement", c.-à-d. des stratégies d'extension de leurs ressources communicationnelles (Faerch et Kasper : 1980):

- **Stratégies basées sur le français**

- *Adaptation morphonologique* : l'apprenant recourt ici à un mot français, parce qu'en passant du /r/ grasseyé français au /r/ roulé, le mot peut paraître espagnol :
  Ex. : *Mi padre es un retrete
  Ce dernier terme existe effectivement en espagnol, mais il ne veut pas dire précisément retraité mais… les toilettes.
- Changement de code avec formation de néologismes : pour certains mots (assez courants dans leur interlangue), nos apprenants "espagnolisent" l'orthographe et la morphologie française :
  Ex.: * reusir (avec suppression du 2ème s, et prononciation du u à l'espagnole)
  * ameliorar (avec changement de la marque de l'infinitif, et prononciation du r à l'espagnole). Ceci, au lieu de aprobar et mejorar en espagnol.

- **Stratégies basées sur l'arabe dialectal**

- Utilisation d'un terme apparenté d'un point de vue sémantique : l'apprenant peut associer le signifié qu'il appréhende dans sa LM à un signifiant équivalent en langue espagnole :

ISSN : 1112 – 3974

Ex.: *Mi padre está sentado // mon père est assis, au lieu de jubilado (retraité): en arabe dialectal gā'ed veut dire assis et désigne aussi bien celui qui est inoccupé que le chômeur.

- **Stratégies basées sur l'arabe scolaire**

- *Traduction littérale* : l'apprenant construit un syntagme en espagnol à partir d'un syntagme qu'il conçoit comme équivalent en arabe :
- Ex. : *ahora en vosotros// *maintenant en vous, (soit en arabe : ’al-’āna ‘indakoum) au lieu de ahora tenéis (vous avez): à ce niveau, l'apprenant semble ignorer que la possession s'exprime par un syntagme verbal avec tener, et non pas par un syntagme prépositionnel.
- Calque d'une structure espagnole sur celle de l’arabe : dans cet exemple, la structure syntagmatique arabe est calquée avec maintien de la disposition des constituants de la phrase verbale arabe, règle de non accord du verbe, et simplification (suppression des connecteurs ‘alā et ’an). Ainsi dans l’énoncé :
  *debe los alumnos trabajar// *doit les élèves travailler, au lieu de: los alumnos deben trabajar (les élèves doivent travailler), on ne peut s'empêcher de penser à la structure en arabe yajibu ‘alā at-talāmīđi ’an yajtaħidū.

Dans ces exemples, la mise en relation des microsystèmes de l'arabe (ou du français) avec l'espagnol se fait sans que l'enseignant y soit pour quelque chose, parce que nous savons qu'il ne s'astreint à ne parler que l'espagnol en classe, et qu'il interdit aussi à ses élèves de parler autrement qu'en espagnol. On voit aussi qu'une hypothèse mal formulée conduit à une performance idiosyncrasique qui peut sembler incompréhensible à quelqu'un qui ne parle pas l'arabe.

La première étape de la stratégie à planifier est avant tout celle de ne pas ignorer l'erreur, mais d'en identifier la nature et d'essayer de comprendre la stratégie qui la produit. Ensuite, il faut revoir la description linguistique des deux microsystèmes dans les deux langues (comme l'expression de l'obligation du dernier exemple), mais en se basant sur les stratégies induites à partir de la performance, pour expliquer de façon plus adaptée leur fonctionnement. Enfin, il convient de proposer une activité qui puisse offrir à l'apprenant la possibilité de réfléchir différemment sur le fonctionnement de la langue, de mieux discerner les éléments linguistiques mis en relation, et de pratiquer la langue.

7. Conclusion

Bien sûr, il n'est aucunement question ici d'une solution miracle destinée à effacer les erreurs ; elles resteront notre lot quotidien. Il ne s'agit pas de s'en défaire, mais au contraire de prendre le temps de les voir, de séparer le grain de l'ivraie, et de tirer parti de celles qui sont significatives pour l'apprentissage, pour en faire

ISSN : 1112 – 3974

véritable outil de travail. Les prendre en compte implique pour nous la possibilité de :

- Dédramatiser la situation et d'être plus sereins face à l'erreur.
- Modifier l'attitude des apprenants eux-mêmes vis-à-vis de leurs propres erreurs de manière à ce qu'ils en aient une perception moins négative : cela ne peut que les inciter à travailler davantage, ou tout au moins les préserver d'éventuels accès de découragement qui remettraient en question leur volonté de progresser ;
- Améliorer les conditions de travail et la relation pédagogique : la prise en compte des stratégies individuelles est généralement appréciée par les apprenants parce qu'ils la perçoivent comme une preuve de l'intérêt que l'enseignant porte à leurs progrès.
- Changer, par des éclaircissements ciblés, les représentations sur les conventions socioculturelles propres aux natifs de la langue cible, et susciter plus d'intérêt pour leur découverte.
- Enfin et surtout expliquer de façon mieux adaptée le fonctionnement de la langue à apprendre, c.-à-d. mettre à la portée de la stratégie de l'apprenant, une description ou une règle qu'il n'a pas réussi à intégrer : c'est ce qui lui permet de rendre son apprentissage significatif, et de réfléchir à la fois sur les aspects de la langue et sur la façon dont il apprend. Lui donner les moyens de sa réflexion, c'est lui donner en fin de compte plus de chances pour qu'il développe des stratégies de plus en plus efficaces et qui l'aident prendre en charge progressivement son propre apprentissage. Parce que finalement, le but de l'apprentissage est de ne plus faire d'erreurs et de pouvoir se passer des explications de l'enseignant.

Références

[1] AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. (1990). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Trillas.

[2] BELTRÁN LLERA, A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje.* Madrid : Síntesis.

[3] BESSE, H.; PORQUIER, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues.* Paris : Hatier-Credif.

[4] BRESSOUX, P.; DESSUS, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction, in : M. Kail et M. Fayol, *Les sciences cognitives et l'école*, 213-57.

[5] CORDER, S.-P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages, 57,* 9-15.

[6] CYR, P. (1998). Les stratégies d'apprentissage. Paris : Cle International.

[7] DIEDERICHS, S. (2001). L'analyse cognitive des erreurs (ACE) : le francophone face à la production orale en allemand, *Nouveaux Cahiers d'Allemand, vol. 19, 1,* 55-75.

ISSN : 1112 – 3974

[8] FAERCH, C.; KASPER, G. (Eds) (1983). *Strategies in Interlanguage Communication.* London : Longman.
[9] FAERCH, C.; KASPER, G. (1980). Stratégies de communication et marqueurs de stratégies, en J. Arditty y M. Mittner (Eds) Acquisition d'une langue étrangère, *Encrages, n° spécial,* 17-24.
[10] GALISSON, R. (Dir.) (1980). *Lignes de force du renouveau actuel en DLE*. Paris : Cle International.
[11] GONZÁLEZ, J.-L.; ASENSIO, M. (1991). Intentando aprender otro idioma, *Infancia y aprendizaje, 75*, 59-73.
[12] HAMIS, V. (2002). *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignements et d'apprentissages dans les classes de langue.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.
[13] LACASA, P.; HERRANZ, P. (1995). *Aprendiendo a aprender : resolver problemas entre iguales.* Madrid : MEC.
[14] LAFARGE, V. (2007). L'analyse d'erreurs comme outil dans la détermination des aides proposées par un EIAH, *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC), 1, vol. 10*, 159-70. (Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain). alsic.u-strasbg.fr
[15] MARQUILLÓ LARRUY, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur.* Paris : Cle International.
[16] MEIRIEU, P. (1986). Les chemins de l'apprendre. Introduction à une prise en compte des stratégies d'apprentissage dans l'action didactique, *Cahiers Pédagogiques, 246*, 11-9.
[17] MONEREO, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal : enseñar a pensar y sobre el pensar, *Infancia y aprendizaje, 50*, 3-25.
[18] NISBET, J.; SCHUCKSMITH, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
[19] O'MALLEY, J.M.; CHAMOT, A.U. (1995). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
[20] OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.* New York: Newbury House.
[21] SAGNIER, C. M. (2005). L'apport des recherches sur les stratégies dans l'apprentissage d'une langue étrangère : Vers de nouveaux modèles didactiques? *Porta Linguarum, 4,* 77-85. http://formespa.rediris.es/biblioteca/index.html.
[22] SELINKER, L. (1972). Interlanguage, *IRAL, 3,* 209-31.
[23] STEGEN, P.; GÉRON, C.; DARO, S. (2007). Pourquoi s'intéresser aux élèves commises par les élèves?
[24] VERGON, C. (1998). Définition(s) de la notion de stratégie d'apprentissage : consensus et désaccords. 1-16.

ISSN : 1112 – 3974